

# FORMAÇÃO E TRABALHO COLABORATIVOS DE PROFESSORAS(ES) DE FRANCÊS PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁXIS TRANSFORMADORAS

*Tatiana da Silva Figuerêdo  
Mariana R. Mastrella-de-Andrade*

A educação tem um papel vital na sociedade. É por ela e através dela que os rumos da humanidade se constroem para os anos vindouros e a concepção do que é educar norteia as escolhas que fazemos ou faremos como educadores/as de línguas (FREIRE, 1994). Do mesmo modo, nossa visão sobre o que é língua e linguagem e por que ensiná-la nos conduzirá à escolha por determinadas praxiologias em detrimento de outras, requerendo sempre uma visão crítica para perguntas tais como: a educação se restringe à qualificação e ensinar línguas seria promover a aprendizagem de um sistema linguístico? Podemos dizer que as diversas experiências em nossa formação como professoras nos conduziram a transformar nossa percepção do que seja educar. Somos duas professoras de línguas – francês e inglês. Também estamos envolvidas com formação de professores/as de línguas e, mais ainda, com questões críticas *na* e *para* a formação docente; assim, nos reunimos neste artigo para discutir como um projeto de educação linguística antirracista (desenvolvido por uma das professoras e discutido pelas duas) pode impactar nossa compreensão de educar, nosso entendimento de língua e linguagem e nosso papel como docentes no mundo social.

Concordamos com Biesta (2018, p. 24) que “a educação ajuda os jovens a se orientar no mundo, a encontrar seu lugar, o que também afeta quem eles

se tornam – sua formação como indivíduos e a aquisição de certa identidade”. Portanto, é também guiar os/as aprendizes a uma consciência de ser e estar no mundo, possibilitando ao indivíduo exercer sua cidadania, viver em comunidade e ter espaço para manifestar sua subjetividade e voz.

A língua(gem) tampouco se limita a um sistema de signos. Antes, é um fenômeno social e constitutivo das práticas sociais. Borges e Lopes (2015, p. 490) consideram “especialmente importante para o debate no campo do currículo entender a linguagem como indissociável do social”. Se a língua(gem) não se limita a seus signos e a educação vai além de qualificar, o desafio da educação linguística nos parece ser o de propor práticas situadas que sirvam às finalidades da educação que tenham o potencial de emancipar e abrir espaço para a agência dos sujeitos.

Desse modo, objetivamos neste artigo abordar o papel da formação colaborativa na transformação da práxis docente, exemplificando com um projeto elaborado em uma unidade escolar pública do Distrito Federal. Essa unidade é especializada no ensino de línguas estrangeiras (oferecendo cursos de inglês, francês, espanhol, japonês) para estudantes de ensino fundamental e médio e para a comunidade. O Distrito Federal possui, atualmente, dezessete escolas de semelhante natureza. São chamados de Centros Interescolares de línguas (CILs).

O projeto que aqui discutimos foi elaborado por um grupo de quatro professores/as. Ele nasceu de uma reunião pedagógica no início do semestre letivo entre os/as professores/as de francês de um dos centros de línguas públicos do Distrito Federal. Na reunião, foram discutidas estratégias e ideias para o desenrolar do semestre. A partir da problematização de uma das professoras sobre a ausência de atividades relevantes para a educação antirracista nas escolas de línguas em geral, um projeto se desenhou. No desenrolar do semestre, novos contornos foram sendo acrescentados com a participação e falas de diversos agentes, a saber, professores/as, coordenador e estudantes.

A formação docente foi sempre objeto de muito questionamento. Quem seria o responsável por ela? Como ela se dá e em quais momentos? A resposta não é unívoca. A formação passa pela universidade, mas também continua ao longo da vida profissional do/a docente em várias instâncias e momentos (LIMA; PIMENTA, 2004). A universidade não é e não pode ser considerada o único espaço formativo, já que sem a escola não há formação suficiente (BORELLI, 2018), embora ainda haja uma hierarquização naturalizada de saberes advindos da academia (MATEUS, 2009).

Segundo Grosfoguel (2008, p. 119), “todo o conhecimento se situa, epistemicamente, ou no lado dominante, ou no lado subalterno das relações de poder, e

isto tem a ver com a geopolítica e a corpo-política do conhecimento”. Isso explica os modelos de formação nos quais professores/as participam passivamente de oficinas para aprender técnicas e nos quais o/a formador/a transmitiria conceitos, técnicas e teorias.

Opondo-se, também, a esse sistema de epistemes estanques e únicos, Santos, Nunes e Meneses (2007, p. xl apud SILVESTRE, 2016, p. 21) afirmam haver uma diversidade de saberes e epistemologias no mundo e que “não há saberes puros ou completos; há constelações de saberes”. No mesmo sentido, Silvestre (2016) afirma que o/a formador/a precisa se colocar no papel dialógico onde ao mesmo tempo que ensina, aprende, uma vez que há inúmeros saberes, rompendo com a dicotomia professor/a-aluno/a, educador/a-educando/a, como argumenta Freire (1994); na visão de Silvestre (2016, p. 24), portanto, é tempo de se “deslocar da posição de ‘formador/a’ para a de ‘em formação’” na tentativa de decolonizar esse processo. Com base nessas considerações, acreditamos que projetos de formação com potencial transformador para uma comunidade se constroem em colaboração e horizontalmente, em que todos se veem “em formação”.

Uma formação impositiva e vertical, que não se faz dialógica, dificilmente prepara docentes que educarão para a emancipação porque ela concebe sujeitos fixos e imutáveis, alvos de uma formação única e pré-fixada. Considerando sujeitos que se fazem e se formam nas relações intersubjetivas para atuarem em contextos imprevisíveis, Mastrella-de-Andrade e Pessoa (2019) discutem que a formação prepare docentes para “conversar” com vida social e com os sujeitos da educação, da escola, do contexto educacional, que são todos contingentes e situados. Isso exige uma formação de pessoas com abertura para a criação, para a intersubjetividade, para o imprevisível, para a diferença, que são todos aspectos constitutivos das salas de aula de nossas escolas brasileiras. Não é possível que a formação dê conta de todas as demandas que a profissão docente pode acarretar. Ela, porém, precisa formar professores/as que se entendam como agentes que atuam coletiva e reflexivamente, entendendo a vida docente como exercício da práxis, isto é, um constante ir e vir de teorias e práticas jamais dissociadas (FREIRE, 1994).

Segundo Silvestre (2016), a formação em colaboração permite o diálogo e a negociação e modificação de sentidos. Não se trata apenas de formar o docente para fazer face às demandas de conteúdo que aparecerem, mas de preparar um sujeito que responda politicamente às necessidades da comunidade escolar na qual se insere. Também para Pennycook (2006, p. 70), as abordagens da linguística aplicada contemporânea possuem “a urgência e a realidade do embate

político; por outro lado, a necessidade de questionar sempre nossas próprias pressuposições assim como as dos outros”. Essa posição transgressiva mostra o desafio constante de pensar *nos* e *a partir dos* contextos e questionar sempre, recusando modelos prontos. Para Borges e Lopes (2015, p. 494),

Qualquer projeto de formação torna-se impossível, qualquer política está fadada ao fracasso, porque a formação será sempre diferente da prevista/planejada, porque qualquer discurso político só se dissemina se estiver aberto a ser traduzido e suplementado e assim ter seus sentidos modificados.

Nesse sentido, a formação impossível discutida por Borges e Lopes (2017) se torna inteligível quando concluímos que os contextos diferenciados oferecem abundantes possibilidades e complexidades. A abertura para entender-se constantemente *em formação*, para colaborar, interagir, ouvir, problematizar, constitui-se como essencial para fazer frente aos desafios enfrentados na profissão. Assim, acreditamos que comunidades escolares que ofereçam oportunidades de interação e colaboração são profícuas para que práxis transformadoras se construam. Nas seções a seguir, discutiremos sobre formação colaborativa; em seguida, apresentaremos o processo de geração do material empírico aqui discutido.

## 1. FORMAÇÃO COLABORATIVA DE PROFESSORAS(ES) PARA PRODUÇÃO DE PRÁXIS TRANSFORMADORAS

A colaboração se refere ao espaço de diálogo e de negociação de sentidos que é vivenciado na escola, ao abrir-se espaço para uma educação focada na transformação do seu contexto e no “desenvolvimento dos sujeitos colaborativo-críticos” (LESSA; MAGALHÃES; NININ, 2014, p. 132). A colaboração é um movimento dialógico que exige negociação de sentidos e de posições a fim de que um objetivo em comum seja atingido. Para que ela exista é essencial a busca por ruptura de estruturas autoritárias e hierárquicas que tentam impor aos/às professores/as modelos a serem seguidos. Lessa, Magalhães e Ninin (2014, p. 132) corroboram esse argumento ao dizer que “o contexto, usualmente transmissivo das formações, o foco no individualismo, as questões de poder e da organização espaço-temporal da escola constituem uma situação enunciativa impeditiva para que transformações ocorram”. Assim, para o rompimento dessa situação impeditiva para as transformações, como salientado pelos autores, vemos que é necessário haver uma quebra das relações assimétricas de poder entre professores/as, gestores/as, alunos/as, pais, mães e responsáveis, isto é, toda a comunidade escolar, nas decisões dos rumos da escola.

## Liberali e Magalhães acreditam que colaborar no contexto de formação de professores/as significa

criar contextos para produção conjunta, entre os participantes, negociações sobre sentidos relacionados a teorias e práticas, à compreensão das necessidades dos participantes, dos motivos em agir, da construção coletiva do objeto da atividade em investigação, do porquê das escolhas feitas, das regras que organizam os contextos específicos em foco, dos papéis dos participantes na divisão de trabalho. Colaborar envolveria o fato de que as vozes sociais, sócio-histórica e culturalmente constituídas, presentes nas interações entre os participantes (Bakhtin/Volochinov, 1929/1992), seriam ouvidas, em uma participação intensa e aberta entre o eu e o outro, voltadas ao questionamento de si. (2009, p. 45)

Portanto, o exercício de participar de projetos formativos que se pretendam colaborativos não pode ser impositivo. Ao contrário, deve estar aberto a ouvir todas as vozes, aceitar as participações do outro e lançar um olhar crítico sobre suas próprias falas e práticas bem como sobre as do outro. Desse modo, pode-se criar práticas significativas com um potencial emancipador com e para professores/as, com e para alunos/as, de modo que toda a comunidade seja alcançada de alguma maneira.

Silvestre (2016) acrescenta sobre a necessidade de se compartilhar responsabilidades nesse tipo de formação: é essencial haver “uma hierarquia horizontal (KALANTZIS; COPE, 2012; MONTE MÓR, 2010) entre os/as agentes do processo de formação docente, marcada pelo compartilhamento de responsabilidades e descentramento do poder nas práticas colaborativas, como um esforço de(s)colonial na formação de professores/as de línguas” (2016, p. 128). Portanto, para que haja horizontalização de hierarquias, todos os participantes do processo precisam ter voz, participação e responsabilidades.

## 2. DESENHO DO PROJETO DESTA PESQUISA E GERAÇÃO DE MATERIAL EMPÍRICO

No projeto que aqui discutimos, uma das autoras teve o papel de pesquisadora participante em formação, uma vez que participou colaborativamente da elaboração do projeto, sobre o qual produziu um relato de cunho etnográfico. Os/as participantes deste estudo aqui recebem os nomes de Clara, Luiz e Tainara<sup>1</sup>. Clara e Tainara eram professoras efetivas de francês e Luís era coordenador da área de francês, todos da mesma escola. Foi feita uma entrevista semiestruturada, contendo dez perguntas iniciais, da qual somente Clara

---

<sup>1</sup> Esses nomes são fictícios, atribuídos às/aos participantes pelas autoras deste trabalho, a fim de resguardar suas identidades.

e Luiz participaram, pois Tainara não tinha a disponibilidade necessária para concedê-la. Assim, usamos aqui também fotos e as produções realizadas ao longo do projeto como material empírico apresentado, visando a discutir sobre práxis colaborativas e transformadoras na educação linguística, a fim de atender aos objetivos deste trabalho.

Quatro professores/as participaram na construção do projeto como um todo. No entanto, em outros momentos, os/as demais professores/as de francês da escola se envolveram nas discussões e/ou em algumas das atividades propostas. Todos os/as docentes de francês que davam aula no dia da exposição (da qual falaremos mais adiante) acompanharam suas turmas para participar do produto final do projeto, ou seja, um fórum de consciência negra que dispunha de exposição, oficinas e discussões sobre a temática. Além disso, o fórum atingiu as demais turmas da escola, haja vista que a exposição foi disposta no pátio central, que é de passagem comum para os/as estudantes de todas as línguas.

O tema do projeto foi escolhido no início do semestre letivo quando os/as professores/as se reuniram para discutir sobre o semestre anterior e propor possibilidades para o semestre em curso. Essas reuniões são fundamentais porque as turmas são trocadas semestralmente entre os/as professores/as na escola e, na ocasião, foi possível discutir sobre o perfil dos grupos, possíveis projetos, propostas de livros literários etc.

O início do projeto se deu quando a professora Tainara questionou o fato de a escola sempre tratar a questão da educação antirracista de forma superficial e a subsequente ausência de projetos relevantes na semana da consciência negra. Vale lembrar que essa semana faz parte do currículo escolar de acordo com a Lei nº. 10.639 de 2003 (BRASIL, 2003), embora tenha sido revogada pela edição da Medida Provisória (MP) 746/2016.

### 3. DISCUSSÃO DO MATERIAL EMPÍRICO

A partir da problematização da professora Tainara, surgiu a ideia no grupo de professores/as de visitar a exposição *Ex Africa*, que esteve em cartaz em Brasília entre 7 de agosto e 21 de outubro do ano de 2018. A página da exposição pode, ainda, ser visitada na página eletrônica do Centro Cultural Banco do Brasil de Brasília. O projeto elaborado para a escola se desenhou em seis eixos: visita à exposição *Ex Africa*, sequências pedagógicas, seminário, exposição, oficinas e editoração de uma revista eletrônica sobre o tema Africanidades.

O coordenador da área de francês da escola, professor Luiz, entrou em contato com a direção da escola a fim de conseguir um ônibus que levasse as turmas

de alunos/as do turno diurno. No entanto, o caixa escolar não dispunha de todo o recurso necessário para a visita. Dessa forma, os/as alunos/as deveriam contribuir com uma quantia de dez reais para o transporte. Esse fator, infelizmente, impossibilitou que todos os/as aprendizes que desejavam ir pudessem participar. No entanto, houve uma quantidade expressiva de alunos/as, por volta de 40 estudantes de cada turno, matutino e vespertino. As turmas do noturno não foram à exposição.

A professora Clara expõe sobre o marco inicial do projeto:

Acho que a primeira etapa do projeto começou com essa reunião pedagógica em que a gente decidiu que teria um projeto que se daria, inicialmente, com uma visita a uma exposição que estava ocorrendo no CCBB, que se chamava *Ex Africa*. E aí, a partir dessa exposição, a gente produziria material e a gente ainda não sabia o que a gente ia produzir (Clara, entrevista, 28/06/2019).

O desejo de fazer da educação linguística espaço não dissociado da vida social parece estar presente na fala da professora Clara ao explicar sobre o projeto, como vemos no excerto acima. Embora ainda não soubessem ao certo o que iriam produzir, o projeto estava lançado porque os/as professores/as desejavam tornar as aulas, a escola, parte da vida que viviam. Consideramos que o projeto foi o desejo de “proporcionar aos alunos modos de saber que lhes permitam conhecer-se melhor e viver mais plenamente no mundo” (HOOKS, 2013, p. 257).

Assim, no dia agendado, o coordenador e alguns/algumas dos/as professores/as de francês do turno acompanharam as turmas para a visita à exposição. Esse tipo de visita exige uma organização prévia importante, pois os/as estudantes menores precisam trazer autorização dos/as pais/mães para sair do ambiente escolar. O auxílio do coordenador foi fundamental nessa organização e na produção de material para acompanhamento da visita. Ele sugeriu uma ficha técnica de visita a fim de trazer reflexão sobre a temática e o uso da língua francesa antes, durante e posteriormente à visita.

Com relação ao cronograma de atividades que nós tínhamos e como disse anteriormente, a gente foi aproveitando esse evento que nós tivemos, que foi a exposição *Ex África* que veio para cá. E usamos isso daí, como gatilho para o projeto, para a parte de execução do projeto. Então, como etapa primeira, nós tivemos isso. A gente colocou a visita como um elemento importante de execução, de introdução ao projeto, pode-se dizer. Na sequência... não, antes de eu seguir, dentro dessa visita, foi montado uma ficha técnica de visita à exposição e que eles tinham que pegar tanto informações gerais sobre o que nós tínhamos lá, como nomes de artistas, os temas e também a parte de análise da obra, que título que a obra tem, que impressões positivas, negativas, que tipo de impressões artísticas que foram colocadas (Luiz, entrevista, 24/06/2019).



A perspectiva do coordenador denota a visão de língua(gem) como prática social, ou seja, não dissociada da sociedade, comungando com a perspectiva freiriana de que letramento não é uma prática abstrata e descontextualizada, mas viva e plural, sempre nos confrontando no cotidiano. Segundo Menezes de Souza (2011, p. 288), “a escrita para Freire, ao representar palavras, representa mundos e esses mundos são sociais, culturais e múltiplos. A escrita é uma atividade de construção social de significados”.

Muitos/as adolescentes que visitaram a exposição trouxeram relatos que deram satisfação aos/às professores/as. Alguns/algumas nunca foram antes a uma exposição e explicaram aos/às demais sobre sua experiência com tamanha propriedade e euforia que levou o grupo a concluir que uma proposta com vistas aos letramentos críticos pode formar, transformar e autoafirmar. Concordamos, assim, que a perspectiva de letramentos “traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-[la]” (SOARES, 1999, p. 17).

Como a visita não foi possível a todos/as os/as discentes, notadamente aos/às alunos/as do noturno, a memória da visita registrada em fotos, nos prospectos da exposição e depois na narrativa do coordenador configurou um aspecto imprescindível para a construção de parte da revista eletrônica da turma de alunos do noturno. Como eles/elas não puderam visitar a exposição, foi proposto a uma das alunas autoras da revista que seria produzida que resgatasse a memória da visita em seu artigo.

Teve a interferência também da equipe de redação da revista que veio à exposição e que, para organizar seu trabalho, teve acesso também a tudo aquilo que foi usado como material mesmo, material de apoio, já que, para se preparar a visita técnica da exposição, nós tivemos acesso ao catálogo da visita; nesse catálogo a gente tinha a descrição, tinha obras, tinha todo um arcabouço que permitiu para quem fosse escrever, para a redação de revista, ter informações mais concisas, ter informações próprias desse tipo de linguagem, que existe um distanciamento, um tratamento de informações de forma mais apropriada (Luiz, entrevista, 24/06/2019).

Assim, a aluna fez o caminho do evento através dos dados compartilhados pelo coordenador e demais professores/as. Posteriormente, uma entrevista foi realizada por esta aluna com Luiz.



Figura 1 – Artigo sobre a exposição *Ex Africa* e a visita dos/as estudantes da escola ao CCBB



Fonte: Elaborada por uma das estudantes <sup>2</sup>.

Após a visita, os/as professores/as decidiriam que proporiariam atividades a serem desenvolvidas. Cada professor/a teve a liberdade de trabalhar com uma perspectiva diferente, a partir do que mais interessasse a suas turmas, como relata Clara no trecho a seguir:

Cada um tinha seus interesses, mas esses interesses pessoais construíram esse projeto. Porque o que a gente tenta, dentro de uma reunião pedagógica no início de semestre, é ver quais assuntos casam entre turmas e quais projetos a gente pode fazer em conjunto, cada um no seu nicho [...]. E aí, durante essa reunião, eu que tenho interesse por arte, outra professora que tinha interesse por esse estudo da cultura negra, outros professores que tinham interesses pelo texto e atividades jornalísticas etc. (Clara, entrevista, 28/06/2019).

A colaboração, para esse grupo de professores/as, não implicou todos fazerem as mesmas coisas, de forma idêntica, para todas as suas turmas. Os contextos precederam as escolhas no grupo, isto é, foi necessário buscar conhecer, ouvir e considerar o que as turmas tinham a dizer. O que queriam produzir a partir da exposição que visitaram e a partir da temática? Os sujeitos envolvidos no processo têm suas histórias, desejos e identidades. As possibilidades são variadas e possíveis desde que haja negociação no percurso. Isso forma a riqueza das propostas e projetos colaborativos. Como afirma Silvestre (2016), a colaboração

<sup>2</sup> Páginas da revista eletrônica *Africanités*, realizada por uma das turmas da escola, segundo o projeto colaborativo aqui descrito.

precisa desestabilizar a hierarquia entre os sujeitos. Consideramos também importante ressaltar, segundo Mateus (2005, p. 173) que “a colaboração implica o gerenciamento coletivo das responsabilidades relacionadas à atividade de ensino-aprendizagem”, bem como maior igualdade na distribuição das responsabilidades entre os/as envolvidos/as.

Nesse sentido, o projeto foi se construindo à medida que ele foi sendo vivenciado. Borges e Lopes acreditam que há uma impossibilidade de formação que se apoie em projetos apriorísticos e concluem que

Afirmar a impossibilidade do projeto de formação docente significa afirmar a impossibilidade de plenitude, a impossibilidade de identidades plenas, a impossibilidade de previsão e cálculo sobre a formação. Remete à contingência que torna os eventos possíveis, mas não necessários e obrigatórios. Remete à imprevisibilidade, à ausência de certezas, à diferença, à plástica dos processos de interpretação. Tudo sempre pode ser outro, é outro, está sendo outro. (2015, p. 498).

Como o projeto foi se construindo sem imposições ou certezas, foi no diálogo com os/as diversos/as autores/as que ele se edificou. Clara também teve essa percepção, como relata no trecho a seguir:

Todas as discussões que a gente fez sobre esse projeto foram essenciais para que ele acontecesse da forma que ele aconteceu, tenham sido as discussões entre professores, as discussões entre professor-aluno e as discussões aluno-aluno. Porque foram essas discussões que construíram a concepção do projeto. Eu acho que o diálogo foi a base para que isso acontecesse de forma tão harmoniosa. Eu acredito que... bom, na verdade, eu nunca tinha visto um projeto entre níveis, turmas e professores de horários diferentes, inclusive, acontecer de um jeito tão natural (Clara, entrevista, 28/06/2019).

A propósito do acerto em decidir sobre as atividades com as turmas, Clara relata que,

A partir dessa exposição, a gente produziria material e a gente ainda não sabia o que a gente ia produzir. [...] E aí conversando com eles [os alunos], eu cheguei à conclusão de que a gente devia fazer uma exposição, como projeto final. Eles toparam. E aí, quando a gente chegou a essa conclusão, eu deixei que eles escolhessem absolutamente tudo e eu estava ali como mediadora, auxiliando o que quer que eles fossem fazer (Clara, entrevista, 28/06/2019).

Luiz elaborou atividades que visavam a valorização das personalidades negras do Sul. Os/as professores/as que quisessem podiam utilizar e/ou adaptar essas sequências pedagógicas, visto que foram compartilhadas com todos por meios virtuais. Essa atividade serviu ao propósito de preparar para o que viria depois. As turmas que não montaram a exposição, as oficinas ou a revista

puderam ser sensibilizadas com a temática e os/as demais docentes puderam trabalhar numa perspectiva de educação antirracista, que segundo Ferreira (2006) busca desnaturalizar preconceitos e discriminações raciais na sociedade.

[...] sequências pedagógicas que nós montamos, usando alguns personagens, sempre no propósito de apresentar um personagem que fosse importante para a cultura negra de diáspora, pode-se dizer, daqui das Américas, como também dentro do continente em si. Em cima disso, foram montadas sequências pedagógicas, duas ou três, voltadas para essa parte de conhecer e de ter contato com outras personalidades (Luiz, entrevista, 24/06/2019).

Concomitantemente a essa atividade, Clara optou por realizar uma exposição com sua turma após conversa com os/as alunos/as. Em seguida, ela procurou a professora Tainara, que trabalhava no mesmo turno que ela a fim de convidá-la a participar.

Quando a gente decidiu que a gente ia fazer a exposição, eu entrei em contato com a outra professora que trabalhava exatamente no mesmo horário que eu com a turma que também estava terminando o curso. [...] E aí conversando com ela, que estava trabalhando sobre crenças, e que ia fazer um fórum, um fórum não, um seminário, né? Cada aluno dela ou cada grupo de alunos dela escolheu uma religião de matriz africana ou uma crença de matriz africana e ia dar uma palestra sobre isso, ia dar uma fala sobre isso no auditório da escola. E aí, a gente decidiu... eu perguntei para ela se a gente poderia participar como ouvintes e coloquei meus alunos para fazerem perguntas para os alunos dela. Aí a gente começou num diálogo que eu achei muito produtivo, foi uma das etapas do nosso projeto porque a gente uniu duas turmas falando sobre o mesmo assunto, mas de formas diferentes. E aí a partir desse encontro, eu conversei com ela e perguntei se ela gostaria de participar da exposição. E aí foi quando a gente decidiu que não ia mais ser uma exposição, mas um fórum, que os alunos chamaram de fórum da consciência negra e que seriam várias atividades ao mesmo tempo, né? (Clara, entrevista, 28/06/2019).

O relato de Clara evidencia a interação e colaboração existentes no processo. Ambas as professoras buscaram pôr seus/suas alunos/as em constante contato, concebendo uma educação para cidadania que não se faz na transmissão de informações, pois inclui “comunicação e inclusão em tradições e culturas” (BIESTA, 2018, p. 24). Buscaram desenvolver um olhar crítico dentro da própria cultura, isto é, promover a crítica de nossa própria forma de vida e organização social.

Uma das professoras que participaram do projeto tinha a intenção de trabalhar em suas turmas com o gênero jornalístico com ênfase em letramentos digitais (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016), propondo, para isso, a escrita dos textos em uma plataforma on-line. A ideia era que os/as estudantes obtivessem a habilidade da escrita de textos mais elaborados e que adquirissem

uma certa autonomia nos seus estudos a partir do uso de plataformas on-line e colaborativas, compreendendo a autonomia como “socioculturalmente construída” (ESTARNECK; NICOLAIDES, 2016, p. 466). Além disso, objetivava ainda que os/as estudantes manifestassem suas vozes, se expressassem, criassem uma identidade de raça/etnia positiva e questionassem os preconceitos a fim de se conscientizarem deles. A abordagem de tal temática se faz necessária, pois

A identidade racial, como qualquer outra identidade, também se constrói historicamente e socialmente. A identidade negra esteve fragilizada quando da vigência do mito da democracia racial naquilo que Sueli Carneiro chama de “o convite à traição” onde pessoas negras de pele mais clara, cabelos menos crespos seriam considerados outra coisa que não negras, pertencendo a uma categoria fluida ora denominada “mulata” ora denominada “morena”, criando uma hierarquia dentro do racismo à brasileira na qual, quanto mais escura a pele e mais crespo o cabelo, mais suscetível ao preconceito seria a pessoa (SANTOS, 2018, p. 26).

Acreditamos que oferecer espaços para a construção de identidades livres, ressignificadas e positivas auxilia no combate ao racismo e a todas as disparidades socioeconômicas que advêm dele. Apesar de ter pensado inicialmente na revista on-line pelas razões supracitadas, aos/às estudantes coube escolher entre a elaboração da exposição e das oficinas ou a redação da revista que teria como eixo o tema Africanidades. Eles/elas optaram por redigir e organizar uma revista. A turma estava no noturno e parte dos/as alunos/as não conseguiria comparecer no contraturno para montar o evento, pois dois deles trabalhavam e algumas alunas estudavam à tarde em outra escola.

Partiu-se então para a escolha das temáticas dos artigos, a fim de que fosse produzida a memória dos eventos vivenciados e para possibilitar que pessoas de qualquer lugar do mundo pudessem ver a exposição elaborada na escola sob o olhar de outras alunas. Dois temas foram sugeridos: um artigo sobre a visita dos alunos à exposição *Ex Africa* e um outro sobre o fórum Africanidades. Prontamente, uma aluna se propôs a escrever sobre a exposição que visitaram. Outras duas se candidataram a escrever sobre o fórum que aconteceria no diurno. Deveriam, igualmente, fotografar o evento, entrevistar os/as estudantes e os/as professores que montariam e organizariam o fórum. Clara, no trecho abaixo, discute sobre a participação da equipe de redação:

Aí eu acredito que o nosso projeto teve o seu ponto final. Eu achei muito legal quando as alunas da turma da [uma das professoras] vieram fazer a parte delas. Porque como elas eram da turma do noturno, a gente não tinha contato. Mas elas vieram para entrevistar. Então, entrevistaram os alunos, tudo em francês, gravando, tudo bem legal. Assim bem verossímil, como se fosse mesmo, como se fosse mesmo não, era um fórum, e tinha pessoas querendo participar daquilo e divulgar o evento. Então foi muito interessante!

Figura 2 – Artigo elaborado por duas alunas sobre o fórum Africanidades (exposição, oficinas e seminário) no centro de línguas.



Fonte: Revista on-line *Africanités* produzida por uma das turmas no quadro do projeto colaborativo.

Os/as demais temas foram construídos coletivamente em sala de aula. A turma tinha faixa etária entre 15 e 25 anos e a maioria dos/as estudantes estava no ensino médio, com exceção de dois alunos. Cada um, de acordo com sua identidade e interesse, escolheu o tema que desejaria abordar, tal como música, crenças, racismo, culinária, o direito e igualdade racial no Brasil. Abaixo apresentamos o sumário da revista:

Figura 3 – Sumário da revista.



Fonte: Revista on-line *Africanités* realizada por uma das turmas dentro do projeto colaborativo.

A nosso ver, um fator preponderante para a adesão e a participação dos/as estudantes de forma tão acentuada se deu pela temática escolhida. O Centro de Línguas onde realizamos o projeto está localizado em uma região administrativa do Distrito Federal socioeconomicamente desprivilegiada. De acordo com dados do Governo do Distrito Federal (CODEPLAN, 2014), essa região possui 63% de pessoas negras. O estudo do órgão relaciona os rendimentos percebidos pela população de acordo com raça/etnia. Conclui, portanto, que regiões do DF com as maiores taxas de populações brancas têm alto poder aquisitivo. Em contrapartida, em cidades onde há um maior percentual de populações negras, os rendimentos são significativamente inferiores e o acesso à educação, reduzido.

Nesse contexto de desigualdade racial, a educação antirracista se torna relevante e urgente porque abre espaço para questionar e ao mesmo tempo valorizar identidades raciais em nossa sociedade e situar os processos e as construções de desigualdade como sócio-históricos a fim de desnaturalizá-los. Ferreira (2006), ao apontar os requisitos para a educação antirracista, diz que materiais antirracistas “são produzidos para considerar uma ampla variedade de assuntos através das experiências e conquistas dos negros” (GILL BORN, 1995, apud FERREIRA, 2006, p. 54). Para Silva (apud FERREIRA, 2006, p. 91), “dar voz na escola pode ser o primeiro passo para empoderar alunos negros em uma sociedade potencialmente discriminadora”. A mesma autora também fortalece essa posição ao dizer que o/a professor/a de língua estrangeira pode contribuir socialmente com a educação antirracista, “falando sobre o tema que ainda é tabu, dando voz aos alunos, encorajando-os a expressar seus pensamentos e sentimentos, empoderando-os com as narrativas. Pois o professor tem o poder de orientar as discussões em sala de aula para que sejam conduzidas às práticas antirracistas” (FERREIRA, 2006, p. 93).

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Todo o desenho do projeto só foi possível porque houve diversas vozes trabalhando colaborativamente para a construção de algo que fosse significativo para os/as professores/as e especialmente para os/as alunos/as. O objetivo foi permitir que o outro manifestasse sua subjetividade, o que não implica o apagamento da manifestação ou da identidade do sujeito. Pelo contrário, as diversas identidades dos/as professores/as e alunos/as permitiram um dimensionamento criativo do projeto e uma adesão importante.



Os/as professores/as entrevistados enxergam que a colaboração foi essencial para o que se construiu. Luiz, ao refletir sobre a colaboração no projeto, inclui todos/as como participantes ativos/as:

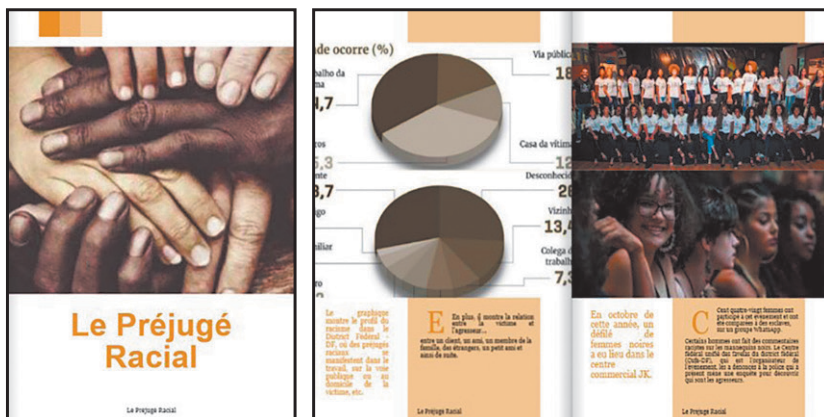
tanto de quem estava na linha de frente do projeto, na parte artística, na parte de divulgação e é claro na parte de redação da revista, como também dos demais que vieram simplesmente e acabaram servindo de plateia para esse projeto. Porque se a gente for considerar bem, não teria satisfação maior pra quem tá trabalhando numa obra em poder saber que alguém ali vai ter acesso, vai poder usufruir dessa obra de uma forma ou de outra (Entrevista, 24/07/2019).

Clara concorda com essa visão. Segundo ela, “todas as discussões que a gente fez sobre esse projeto foram essenciais para que ele acontecesse da forma que ele aconteceu”, e finaliza declarando que “a gente comprovou o quanto essa conversa e essa abertura para a conversa, para a colaboração, para o trabalho em grupo são importantes para o aprendizado dos nossos alunos (Entrevista 28/07/2019).

Retomamos aqui as indagações iniciais sobre as finalidades da educação evocadas por Biesta (2018). Qualificar é importante, mas não é o suficiente quando pensamos em educação, uma vez que a escola está na sociedade, é a sociedade, faz parte dela. Dess lgo seu, de algo que eles precisavam expressar. Umas das alunas narrou e discutiu na revista produzida um episódio de racismo em um shopping da cidade. Havia meninas negras que desfilavam nesse lugar e a estudante conhecia algumas delas. No episódio, homens soltaram injúrias raciais em um grupo de WhatsApp desqualificando as meninas negras. Na revista, essa aluna, que era pouco participativa, discutiu com propriedade o tema e se envolveu com o projeto como nunca antes. Pudemos entender que foi importante para ela denunciar isso ao mundo em língua estrangeira, algo que parecia se constituir como libertador.



Figura 4 – Artigo elaborado por uma aluna sobre racismo na sua cidade.



Fonte: revista on-line *Africanités* realizada por minha turma no quadro do projeto colaborativo.

## REFERÊNCIAS

BIESTA, G. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. *Educação*, v. 41, n. 1, p. 21-29, 2018.

BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 808-825, 2012.

BORELLI, J. D. V. P. *O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês*. 2018. 223 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

BORGES, V.; LOPES, A. C. Formação docente, um projeto impossível. *Cadernos de Pesquisa* [on-line], v. 45, n. 157, p. 486-507, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n157/1980-5314-cp-45-157-00486.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2017.

BRASIL. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 30 jun. 2019.

CODEPLAN, GDF. A população negra no Distrito Federal: Analisando as regiões administrativas. Brasília: 2014. Disponível em: <http://www.codeplan.gov.br>

df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Popula%C3%A7%C3%A3o-Negra-no-Distrito-Federal-Analisando-as-Regi%C3%B5es-Administrativas.pdf. Acesso em: 5 jul. 2019.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ESTARNECK, E.; NICOLAIDES, C. Os estudos de autonomia no ensino e aprendizagem de línguas através da história da linguística aplicada no Brasil. In: JORDÃO, C. M. (Org.). *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. São Paulo: Pontes Editores, 2016.

FERREIRA, A. J. *Formação de professores raça/etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 2006.

GROSFUGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 115-147, 2008.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C. Formação de professores e pesquisadores: Argumentando e compartilhando significados. In: TELLES, J. A. (Org.). *Formação inicial e continuada de professores de língua: dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas: Pontes Editores, 2009. v. 1, p. 43-66.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; PESSOA, R. R. A Critical, Decolonial Glance at Language Teacher Education in Brazil: On Being Prepared to Teach. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, [S.l.], v. 35, n. 3, maio 2019. Doi: <https://doi.org/10.1590/1678-460x2019350306>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/44219>. Acesso em: 11 ago. 2019.

MATEUS, E. Torres de babel e línguas de fogo: um pouco sobre a pesquisa na formação de professores de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*,

Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 307-328, 2009. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982009000100015>.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos do século XXI: Métodos ou ética? IN: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Orgs.). *Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes editores, 2011. p. 279-303.

PENYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva, In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, D. S. *Contribuições do ensino crítico para uma educação antirracista no contexto do espanhol como língua estrangeira (ELE)*. Brasília: 2018.

SILVESTRE, V. P. V. *Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid*. 2016. 239f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SOARES, M. *Letramento em verbete: O que é letramento? Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.